

タイにおける開発と教育に関する一考察： 農民グループの教育活動を事例に

A Study of Development and Education in Thailand:
A Case Study from the Educational Activity of Farmer Group

櫃 本 真美代
Hitsumoto Mamiyo

1. はじめに

経済成長を重視した開発は、工業化や西欧化を推し進め、自然破壊だけでなく地域の文化や社会、人々の生活様式や価値観を変えていった。その要因の一つでもある近代教育としての学校教育は、これまで地域の共同体の中で培われてきた、生きるための知恵の獲得とは全く異なったものであった。経済成長を推し進めるためには、科学技術の専門知識だけでなく、均一で大量の人材が必要であり、科学知・近代知を教える国家の人材育成機関として、学校は優秀な人材を選抜する役割を担ったのである。

一方、経済成長と共に地域の共同体も崩壊し、子どもを育むシステムも崩壊していく。自然という遊び場を失った子どもたちは、家の中でテレビやゲームをして遊ぶようになり、異年齢集団の中で社会のルールを学ぶこともなくなった。また、学校以外の余暇は、進学塾や習い事に費やされ、競争社会で勝ち抜くための準備を着々と進めている。受験競争、非行、いじめ、不登校などの青少年の問題は、学校や家庭、地域社会での人間関係や実体験の欠乏からくる問題でもあるだろう。

このような問題に対して、地域の生活や知恵に根差した教育が注目されている。それは、「遅れた村」「何もない町」に眠る資源や価値の再発見であり、そこに生きる人々の意識変革でもある。具体的には、「地元学」「地域学」「〇〇（地域名）学」など、地域の高齢者が代々継承してきた地域の知恵を学ぶことにより、地域の資源や知恵の再発見、そこに生きる人々の自信回復とアイデンティティの確立につながるものである。しかし、このような開発と教育をめぐる問題は、果たして日本だけの問題なのだろうか。

アジアの中でも、非植民地、王国、仏教¹⁾、国民性という点で共通点が見られるタイでは、1950年代の終わりから急速に人口が増加し、政府は経済成長の要として工業化に力をいれた開発戦略を打ち出した。この経済開発は急速な天然資源の開発をもたらし、環境を悪化させただけでなく、タイ人のライフスタイルも消費型へと変わっていった。村の入り口まで、朝晩1回の乗り合いバスしかない農村でさえ、電化製品や車はもちろん、携帯電話を持っているのは普通である。経済成長、そして20世紀末以降急速に進展したグローバリゼーションによる影響は、子どもたちのライフスタイルや価値観にも影響を及ぼした。都会の子どもは、英語や音楽、進学塾などに通い、TVゲームや携帯電話は当たり前である。そして、学校における教育内容も、まさに日本と同様、地域での生活とはかけ離れた内容を教えている。また、タイの学校教育のほとんどは伝統的な教師から生徒への一方通行の授業が多く（特に地方ほど）、授業中に子どもが意見を発することはほとんどない。

このような政府主導の「上からの開発」に対抗し、タイでは1980年代から、村人による複合農業や仏法に基づく村づくり運動、NGOからは環境保護や住民参加と自助努力を中心とし、かつタイの社会や文化、特に仏教に根ざした開発を目標にした「もう一つの開発」が出張された。そして今また、グローバル化によって加速した「持続不可能な社会」が顕在化するにつれ、自らの足下である地域の資源や知恵を見直す動きが生まれてきた。地域住民が自分の問題として認識し、地域開発に積極的に参加し始めたのである。それは、自分たちの文化・社会や地域の資源に基づいた、自らのアイデンティティを見出そうとするものである。

本稿は、タイの教育の現状を踏まえ、主体的に地域開発に参加している地域住民が、将来の地域の担い手となる青少年に対して行っている教育活動について考察したものである。これは経済成長を重視した開発と教育とは異なるもう一つの教育のあり方として、日本にとっても大きな視座を与えるに違いない。

2. タイのフォーマル教育

1921年に初等教育令が發布され、小学校4年が義務教育になるまでは、日本と同様に寺院が学校の役割を担っていた（野津 2001-2, 綾部・林 2003）。1961年に義務教育は4年から7年に延長されたが、農村の77%が4年制のままだったため、農村住民の多くが小4卒という時代が長く続く（箕浦・野津 1997, 野津 2001-2）。1978年のカリキュラム改革で、4-3-3-2制から6-3-3制が採用され、義務教育も7年から6年に短縮された（野村総合研究所 1998, Ministry of Education 2010a）。現在は、1992年に改訂された国家教育計画により、義務教育は前期中等教育までの9年となっている（野村総合研究所 1998）。また、1999年の国家教育法第10条には、全ての子どもが少なくとも義務教育後の3年を含めた12年の基礎教育を無料で受けられるようにすることが定められている（Office of the National Education Commission 2010）。

2007年の初等教育（小学校）就学率²⁾は104.5%³⁾であり、前期中等教育（中学校）、後期中等教育（高校）、高等教育（大学、公開大学を含む）の各就学率は、96.4%, 67.2%, 67.1%となっている（National Statistics Office Thailand 2010）。

政府が国民の教育水準の向上に力を入れ始めたのは、1910年代後半からである。教育の普及こそが国を発展させ、西洋諸国に肩を並べるとの主張が強まったからである（綾部・林 2003）。特に、1950年代後半から始まった「開発の時代」を作り上げたサリット・タナラットは、1960年の国家教育会議の開会式典の演説で、『タイという国を創る際に、天の神は二人の天使を地上に遣わされた。ひとり知識の神、もうひとりがまつりごとの神である。前者は田畑・織物・家の作り方を教え、後者は悪者を平定して、すべての人々が幸福に暮らせるようにした。この言い伝えにあるように、タイでは昔から、教育は国家統治に並ぶほど重要である』と発言したり、『「国家建設にとって最も重要な資源は人である」と、くり返し強調』するなど、教育を重視した開発を進めた（末廣 1993: 41）。サリットの時代には、教育関連の政府支出が国防や経済開発を上回っていることから、教育をいかに重視していたかが伺える（末廣 1993）。さらに、公教育の充実を図るため、1960年に国家教育計画が制定され、1961年から始まった国家経済開発計画及び国家経済社会開発計画と関連づけて実施された（綾部・林 2003）。第一次国家経済開発計画（1961年～66年）、第二次国家経済社会開発計画（1967年～71年）、

第三次国家経済社会開発計画（1972年～76年）、これらの計画実施の結果、初等教育就学者は、1966年の480万人から1975年には660万人の約1.4倍、中等教育では1960年の23万9000人から1975年には136万の約5.7倍に増加した（綾部・林 2003）。1960年～1990年までの10歳と15歳以上の識字率は表1のとおりである。

さらに、1960年代より教育予算のほぼ6割を初等教育に配分し、義務教育が6年に短縮された1978年以降は、農村でも初等教育の就学率は90%以上にも達した（野津 2001-2）。しかし、中等教育の普及はバンコク中心に留まったため、中学校のない農村での中学進学率は極めて低だけでなく、多くの子どもは親の農作業を手伝ったり、バンコクに出稼ぎに向かうという状況が近年まで続く（野津 2001-2）。1980年代後半から、全ての者に基礎教育を受けさせるという考えに基づき、都市と農村の教育機会の不均等は正や、経済発展に伴う労働者の質の向上などから中学校普及に着手した結果、前期中等教育（12歳～14歳）の就学率は、1992年の50%から1997年の72.5%までに増加した（野津 2001-2、綾部・林 2003、Edirisingha 2010）。しかしながら、表2と表3からは、貧しい東北タイでは他の地方に比べ小学校卒が最も多く、義務教育の中学校、さらには中学校卒業後の進学率も低く、都市と農村の差は解消されていないのがわかる。

東北タイは「イサーン」とも呼ばれ、タイの総面積と総人口の約3分の1を占め、他地域と比べて農

表1 1960～1990年調査における10歳以上、15歳以上の識字率（%）

年齢	10歳以上				15歳以上			
調査年	1960	1970	1980	1990	1960	1970	1980	1990
識字率	70.8	81.8	89.5	94.1	67.7	78.6	88.0	93.3

出所：National Statistics Office Thailand, <http://web.nso.go.th/eng/en/stat/poph/popt5.htm>, 2010.9.27, より作成。

表2 2007年各地方の識字率と卒業レベル（%）

地 方	バンコク	中央（バンコクを除く）	北	東 北	南
識 字 率	85.8	81.3	68.0	77.4	69.3
非 識 字 率	14.2	18.7	32.0	22.6	30.7
無 教 育	13.5	14.9	24.1	10.0	25.7
小 学 校 卒	45.8	69.8	62.3	81.8	60.9
中 学 校 卒	6.4	3.2	2.1	1.7	2.5
高 等 学 校 卒	10.5	3.4	1.8	1.7	2.9
職業訓練校卒	2.3	0.9	0.5	0.6	0.8
大学・大学院卒	12.0	3.1	1.9	1.1	2.0
小学校低レベル・その他教育	9.4	4.6	7.3	3.1	5.2

出所：National Statistics Office Thailand, http://service.nso.go.th/nso/nso_center/project/search_center/23project-en.htm, 2010.12.15より作成。

表3 2007年各地方の平均月收入・支出（バーツ）

地 方	バンコク・近県	中 央	北	東 北	南
月收入（世帯）	35,007	18,932	13,568	12,995	19,716
月收入（個人）	11,284	5,833	4,321	3,657	5,683
月支出（世帯）	23,996	15,168	10,990	10,920	15,875
月支出（個人）	7,735	4,673	3,500	3,073	4,576
収入－支出（世帯）	11,011	3,764	2,578	2,075	3,841
収入－支出（個人）	3,549	1,160	821	584	1,107

出 所：National Statistics Office Thailand, http://web.nso.go.th/indicator/eco_ied08.pdf, 2010.12.15 より作成。
 ※2010.12.16現在1バーツ：2.79円

業人口が多いのが特徴である。しかし、東北タイの痩せた土地の地下には岩塩層が広がり、森林を伐採して農作物を連作したため、土壌の劣化や塩分を含んだ地下水位の上昇が引き起こされたことから、旱魃や塩害が多発するようになる。そのため農業生産性が低く、農業を主な産業としている東北タイでの一人当たりの所得も低く、「最貧農村地域」としても知られている。各地方の平均月收入を表している表3をみると、東北タイの金額は最低であることがわかる。

シーナカリンウィロート大学教育学部で成人教育を専門としているガンパナート・バリブーン講師によると、義務教育は9年だが、キャンプやスタディツアーなどの費用が払えず、6年しか通わないことが多いという⁴⁾。つまり、都市の子ども、裕福な子どもほど習い事や高等教育に進み、貧しい農村の子どもは義務教育の小学校か中学校で卒業し、働きに出るといえる。しかし、農村には働く場所がないため都市に出稼ぎにいくことになるのだが、近年タイでは、中学校卒の就職は厳しいという。それは、教育レベルが上がり、義務教育の中学校まではもちろんのこと、さらには高等学校卒業を就職条件としている企業があるからだ。第二次タクシン政権（2005年～2006年）では、国際競争を高めるために人材開発の必要性を訴え、「知識基盤社会の担い手となる次世代への育成」を課題にあげ、教育熱、特に早期教育への関心が、都市と農村共に高まっている（江藤 2007：36）。

このように、国の発展のために教育に力を入れることは、タイに限ったことではない。アマルティア・セン（2002）によれば、特にアジアにはその傾向があるという。しかしながら、国の発展は子どもたちのライフスタイルを変え、学校で教育を受けたものほど、自分が暮らす村や地域とかけ離れた知識が注入されていく。さらに、グローバリゼーションといわれる今日、経済だけでなく、商品・情報・思想・人材などあらゆるものが国を超えて広がり、地球規模のネットワーク、市場経済を可能にさせた。しかし、このような急激な変化に対し、これまで中央が決定していたカリキュラムでは、地方のニーズに応えることが出来なくなった（タイ文部省 2004）。また、国や民族の境界線がなくなりつつある中、タイ人としてのアイデンティティの獲得は、グローバリゼーションに対抗する1つの手段となりえる。

このような中、1999年に国家教育法が制定され、学習指針に学習者自身の発達・自己啓発を重要視し、地域に密着した地方カリキュラムづくりが要求された。これを受けて2001年には基礎教育カリキュラムが改定され、中央カリキュラムと地域に密着した学校独自の地方カリキュラムが7対3の割合で実施されることが求められた（Office of the Education Council 2010）。しかしながら、チュラロンコン大学教

育学部准教授・持続可能な開発のための教育改革における研究開発センター所長のアタポン・アナンダウォラサクン氏によれば、2008年の「The Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008)」に改訂された際に、地方カリキュラムは無くなった（機能していない）という⁵⁾。

では、学校外の教育で地域に密着した教育を受けることは可能なのだろうか。次章では、学校外の教育としてノンフォーマル教育に焦点をあてたい。

3. タイのノンフォーマル教育の現状

タイのノンフォーマル教育の起源は、1937年の最初の国勢調査で、10歳以上の国民の68.6%が非識字であると明らかになったことから、1938年に国を挙げて識字撲滅に取り組んだことにある（Sungsri and Mellor 1984, Edrisingha 2010）。1940年には、教育省に成人教育課が設置され、大々的な識字キャンペーンを展開し、140万人が非識字から識字へと増えた結果、非識字が5分の1へと減少したとされる（Sungsri and Mellor 1984, Edrisingha 2010）。

第二次世界大戦後は、時代の流れとともに成人教育は単なる識字から、識字以外の知識や職業訓練、あるいは学校教育の補完（Equivalency program）や生涯教育として展開するようになり、1979年に成人教育課はノンフォーマル教育部に名前を変えた（Sungsri and Mellor 1984, Edrisingha 2010）。1982年から1986年には、第二次国家識字キャンペーンも行われている（Edrisingha 2010）。

1997年に憲法が改正され大規模な行政改革が行われた際、ノンフォーマル教育部にも変化があり、2003年に教育事務次官室に属する下位組織の一つであるノンフォーマル教育委員会室と呼ばれる課に変更になった。しかしながら、生涯教育を有効に運用するためのメカニズムの欠如が認識されると、ノンフォーマル・インフォーマル教育の開発と促進のための良い戦略と、効果的なメカニズムのための法律の制定の必要性が認識される。2008年3月には、「Promotion of Non-Formal and Informal Education Act, B.E. 2551 (A.D. 2008)」が公布され、ノンフォーマル教育委員会室はノンフォーマル・インフォーマル教育室に変更になった。この法律は、タイ国民の質や生活の向上だけでなく、国の開発や国際競争に打ち勝つための人的資源の開発を目的に作られた（Office of the Non-Formal and Informal Education 2010）。

ノンフォーマル教育の主な内容は、①山岳民族や中退者などを主な対象とした機能的識字と初等教育課程の学習機会の提供、②村落新聞閲覧センターや、村の公共図書館、博物館、移動学習教室などの開設によるニュースと情報サービスの提供、③職業訓練の提供、の3つである（手打 2010）。具体的なプログラムとして、①北部山岳地帯の少数民族と南部のイスラム教徒へのタイ語識字教育（タイ語を母国語としない人たちの2か国語教育）、②貧困地区の住民向けの収入向上のための技術習得トレーニング（その土地の特産品を使ったお土産づくりやその販売）、③学校の教育を十分に受けられなかった成人障害者への高等教育、④コミュニティ改善に役立つノンフォーマル教育（民主主義や差別の是正等）、⑤日常科学の教育（迷信ではない科学知識を通じた生活向上）、⑥コンピューターを使ったマルチメディアの活用教育、があげられる（スワンピタク 2007）。生涯教育としての色彩が強くなった現在では、小学生レベルの基礎教育を基本としながらも、中学レベルや職業訓練へと広がりを持ち始めている（Ministry of Education 2010b）。

教育の場には、通信教育や職場やCommunity Learning Center（CLC）がある（Ministry of Education

2010b). その中でもアジアで今注目されているCLCは、「アジア・太平洋地域万人のための教育計画 (Asia-Pacific Program for Education for ALL)」の一環としてユネスコが1998年以降、設置・普及を促進してきた教育施設である(手打 2009). タイでは、1972年にすでにその起源となる村落読書センターや学習センターが地方に設立されており、2005年までにタイの76県すべてにCLCが設置され、その数は8,057か所になる(Wech-O-sotsakda 2008, 手打 2010).

CLCは日本の公民館と称されるが、その機能は、識字や学校教育の補完、職業訓練がメインとなっている。バリブーン講師によれば、教育レベルが上がり、中学・高校相当の資格の需要が増えており、10年前であれば、村長は小学校卒業が当たり前だったが、地方に権利を委譲し始め、自らの学歴レベルを上げるためにCLCに来る村長や村役場の公務員が多いという。企業やNGOでも行っているが、資格をもらえるのは、教育省直轄のCLCのみである。CLCの概念的枠組みには、手打(2010)によれば地域のニーズや必要性に応じた内容とあり、地域に根ざした教育を目指しているとも考えられるが、その現状については定かではない。

この他にタイでは、NGOや村人が「もう一つの開発」同様に、ノンフォーマル教育にも重要な役割を担ってきた。それは国家が求める教育ではなく、地域社会が必要としてきた教育である。そこで本章では、タイの農民ネットワークでのワークショップを参考に、次世代を育む地域に根ざした教育について考察していきたい。

4. 次世代を育むワークショップ

(1) 調査地の概要

調査対象である「インペーンネットワーク(以下インペーン)」とは、貧困解消を目的とした、複合農業に基礎をおく、地域開発に主体的に参加している農民達のネットワークのことである⁶⁾。

インペーンセンターがあるブア村は、首都バンコクから647km離れた東北地方の上部に位置するサコンナコン県にある。東北タイにありながらブア村があるクットバーク郡は、プーパーン山脈に囲まれ、約70%が森に覆われており、豊かな森の恵みを傍受してきた。ブア村とは、約200年前にラオスから移住してきた少数民族の一つであるガルン族の村で、この民族の特徴は、森が豊かで自然に恵まれているところを選んで移り住み、生活の基本は伝統農業であり、森の精霊を信仰し、伝統や自然を崇拝する文化にある。しかし40年ほど前から、政府によって行われた「上からの開発」は彼らの生活を変え、さらに民族の統合という下で、ブア村も「遅れた愚民の村」と位置づけられ、学校教育を通して近代化教育が行われた(柿沼 1997: 23)。

インペーンの活動は複合農業に基礎を置いているが、自分たちの子どもを郷土の中で育てる運動「地元を愛する子どもの会」とこれに端を発した里見実・辻淑子による「日・タイの子どもたちによるワークショップ」を20年ほど行っている。

「地元を愛する子どもの会」は、民族の文化や暮らしを否定的に捉えた学校教育に疑問を抱いたインペーンの創始者の一人農民レックが、1993年に始めたものである。子どもたちは、森の動植物に対する知識や価値、そして先祖の知恵や価値を高齢者から教わる。自分たちで育てた苗木は森に植林したり、家に植えたりし、これまで語られたことがなかった民間伝承が、高齢者から子どもたちへと伝わってい

く、さらに苗木や森でとれた山菜を売ることによって、自然生態系を学ぶだけでなく、森と人間との関係をも学んでいく（柿沼 1997, UNDP 2004）。

一方、里見がインペーンでのワークショップを始めたのは、それ以前のウボン県、ヤソートン県、コーンケン県での学校の教師とのワークショップで、学校を出た若者が学校で勉強をすればするほど村が嫌いになり、バンコクに行ってしまうのはおかしいのではないかと感じていたことからだった。案内をしてくれたNGOのスタッフや村の大人も同じように感じており、村のことに熱心なのは、高齢者ばかりで若者は少なく危機感を感じていた。そこで、子どもたちに村に関心を持ってもらうような何か一緒に学習する方法がないか模索していたところ、ブア村が「地元を愛する子どもの会」を作り始めていることを知り、ブア村でインペーンによる子どものためのワークショップを開催することにした⁷⁾。

ワークショップでは毎年、子どもたちと一緒に村のことを調べて絵を描いていた。里見は、「私たちは教えることはなく、子どもたちに教えてもらう。話すことで、自分たちが何を知っているかを知る。」といい、学び方を学ぶという。

(2) ワークショップの概要

筆者は2006年から毎年インペーンを訪れているが、ワークショップには2007年から参加し、今回で4回目になる。2010年度のワークショップは、2010年8月26日～28日に開催され、6地域から集まった小学校5年生から中学校3年生までの31名と引率の教員、インペーンスタッフ、日本人参加者など、筆者が今まで参加した中では、一番大規模なものであった。

今年のワークショップのテーマは、主食である“米”をテーマに行われた。農村の子どもや若者でさえ、田植えの経験もなく、精米された米を買っているのだから、米について何も知らないのが現状である。例えば穂にいくつ実がなるのか、田んぼの周りの環境はどのようになっているのか、米がない時は何を食べるのかなど全く知らない。ワークショップは、田植えの体験や代替食を探しに森や畑に行ったり、経験豊かな農民たちから話を聞きながら進められた。当日は雨のために登山ができず、時間をもてあますという光景もみられた。

今回は、インペーンの青年スタッフが司会・進行をつとめ、自分たちが教わってきたことを次の子どもたちに伝えようとする姿が見られた。青年たちも、インペーンの活動に参加する中で、様々な知恵や経験を積み上げてきたのである。そのような青年や大人たちに囲まれて進められたワークショップでは、子どもたちは、「正しい田植えの仕方を知った。」「自分の地域とは田んぼの水の引き方が異なる。」「政府が新しい米を作れといった。」「新しい米は実や量が多いから売れやすい。」「在来米は健康に良い。」「在来米は病気にならない。」など、様々なことを学んでいた。

引率した先生や指導した農民からは、「子どもは関心を持っていた。学ぶというなら、もうちょっと時間が欲しい。」「米について関心を持っている子が多かった。関心を持ってもらっても、時間がなくなってしまうもったいなかった。」「大人の次の質問を待っている。大人が先にミーティングするべきなのでは?」「これまで子どもは、いろんな場所に行っているが内容がなかったので、今回は楽しく勉強したと思う。このようなやり方はよくわかる。子どもの将来につながるのではないかと。1回、2回と続ければ、村の環境を守るのに気づくことがあるのではないかと。いろんな子どもに質問したが、子どもに質問するのではなく、気づかせる。何ではなく、なぜが重要。」など、子どもの関心の高さや子どもがよ

く学んでいた様子、そしてそれに対する大人の対応などが述べられた。

さらに青年からは、「雨が降って危険性（登山や風邪など）も増し、責任も持たなければならない。」「子どもに何をやりたいか聞きたかったが、うまくいかなかった。」「スタッフの経験が足りない。子どもたちとの会話がなかったのが問題。子どもの理解も70%。来た子どもは、いろんなことを学びたがっているし、経験もある。」「時間が短かった。」「スタッフでも何をやるかわかってない人もいる。プログラムは何？ など。時間がわからなくて、時間がもったいない。子どもは自然に動いているからもったいない。」など、進行役・先輩としての責任やとまどい、反省が述べられた。

インペーンのリーダの一人であり、このワークショップをまとめているタワチャイ・グンナウォン氏からは、今回のワークショップについて次のような感想があった。

「今年のテーマは世界と関係するものだと思う。雨が降らなかったのが、（干魃から）洪水になってしまった。それに合わせて、私たちはどうするかを考える必要がある。在来米の保存を行っているタローさんたちがやっていることは出口で、希望になるのではないか。彼らの活動を応援し、形にしたのは地域のいろんな考えからである。それは、在来種、稲を1本で植える、水を少なくなど。しかし、たった2日間でどうやって子どもたちにまとめさせるのか。気づいた子はいるが継続できない。1回やってうまくできるわけではない。インペーンも支援する必要がある。子どもを育てたい。そして、結果としてできる子もほしい。これからは、参加したスタッフ、先生、村のお母さんと続けていく必要があるのではないか。例えば田植えがうまい子はヨーさん。織物や竹もうまい。この子の親と話して、こういう仕事をさせてくれるなら育てたい。将来こういう仕事をやりたい、なりたい子がいれば応援したい。若者、学習していない人、大学に行った人など、村にいたいと今集まってきている。」

「遅れた村」「何もない町」に暮らしたいと願う青少年たちを育てるインペーンの活動は、決して政府主導の教育では学ぶことができない価値を持っている。

5. おわりに

農村出身のタイ人ほど、可能である限り家族や親せきが住む故郷で暮らすことを願っているようにみえる。インペーンの活動は、換金作物のための農業から生きるための複合農業への転換、地域の資源や知恵を生かした農産加工物・手工芸品の販売など、経済的にも十分に収入を得ることが可能であることがわかっている。農業で食べていけるという事実は、次世代の子どもや青年たちに大きな希望を与え、学校を卒業しても故郷に戻ってくるかもしれない。しかしながら、活動の中心を担ってきたメンバーの相次ぐ死亡により、地域の知恵が失われつつあるだけでなく、ネットワークの規模の拡大により様々な困難を抱えている。失われつつある地域の知恵の伝承を次世代に伝え、自分の地域を知り誇りを持たせるインペーンの活動を、今後も引き続き見守っていきたい。

注

- 1) 日本は大乗仏教で、タイは小乗（上座部）仏教であり、同じ仏教ではあるが、伝来ルートや思想は異なる。
- 2) 3歳～21歳を対象。

- 3) 入学の遅れや留年のため学齢を超えて在学している児童・生徒を含む。
- 4) 2010年8月24日のインタビューより。
- 5) 2010年12月30日のインタビューより。
- 6) インペーンの組織や活動の詳細は、櫃本真美代「持続可能な地域づくりに向けた開発と教育に関する研究—東北タイの農民グループを事例に一」東京農工大学連合大学院、博士論文（2009）を参照にしてもらいたい。
- 7) 2007年の8月25日~26日のワークショップの際の発言から。

参考・引用文献

- 綾部恒雄・林行夫編『タイを知るための60章』明石書店、2003、344p.
- アマルティア・セン『貧困の克服』集英社、2002、189p.
- Chanthana Wech-O-sotsakda, “Chapter3 Commujnity Learning Centers (CLCs)”, *ICT in Community-Based Lifelong Learning Center: Model for Northeast Thailand*, pp. 58–84, 2008, Institute of Public Policy
- 江藤双恵「タイの子育てと子ども政策の展開—都市と農村の比較—」『国立女性教育会館研究ジャーナル』vol.11, 2007, pp. 33–45.
- 柿沼秀雄「『タムユー・タムギン』とシューマツハータイ・フィールドノート1996—」『國學院大學教育学研究室紀要』1997, pp.21 – 30.
- Ministry of Education, “History of Thai Education”, <http://www.moe.go.th/English/e-hist01.htm>, 2010a.9.20.
- Ministry of Education, “Towards a learning society in Thailand-An introduction to Education in Thailand”, Bureau of International Cooperation, www.bic.moe.go.th, 2010b.01.09.
- 箕浦康子・野津隆志「タイ東北部農村の子どもの生活世界と学校—高度経済成長期にみる文化プロセス—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第37巻, 1997, pp. 31–44.
- National Statistics Office Thailand, “The 2008 Key Statistics of Thailand”, <http://web.nso.go.th/index.htm>, 2010.9.20.
- 野村総合研究所「タイにおける環境教育」『アジア太平洋地域における環境教育調査報告書』野村総合研究所, 1998, pp. 37–76.
- Office of the Education Council, “Education in Thailand 2004”, http://www.edthai.com/publication/edu2004/ed_in_thai.html, 2010.12.21, 186p..
- Office of the National Education Commission, “National Education Act of B.E. 2542 (1999)”, <http://www.edthai.com/act/index.htm>, 2010.12.16.
- Office of the Non-Formal and Informal Education, “Promotion of Non-formal and Informal Education Act, B.E.2551 (2008)”, <http://www.nfe.go.th/joomla2/>, 2011.01.09.
- Palithra Edirisingha, “Non-formal education in Thailand-1999”, International Research Foundation For Open Learning <http://www.irfol.ac.uk/>, 2010.9.27.
- ソンバット・スワンピタク「タイのノンフォーマル教育とコミュニティー学習センター」『月刊公民館』2007.3, pp. 18–20.
- 末廣昭『タイ 開発と民主主義』岩波新書, 1993, 224p.
- Sumalee Sungsi and Warren L. Mellor, “The Philosophy and services of non-formal education in Thailand”, *International Review of Education*, XXX, 4, 1984, pp. 441–445, UNESCO.
- タイ文部省／森下稔・鈴木康郎・カンピラパーブ・スネート訳『タイ 仏歴2544（2001）年基礎教育カリキュラム』ヨシダ印刷, 2004, 50p.
- 手打明敏「アジア・太平洋地域のコミュニティー学習センター普及と公民館—日本の国際教育協力の視点から—」『日本公民館学会年報第6号』2009, pp. 61–73.
- 手打明敏「タイにおけるNFEとCLCの現状と課題—アジア・太平洋地域のCLC研究へ向けて—」『筑波大学教育学系』筑波大学教育学系論集34, 2010, pp. 57–70.
- UNDP “Community Forests in Thailand” UNDP, 2004, 144p.

櫃 本 真美代



櫃本 真美代 (Hitsumoto Mamiyo)

所属：立教大学ESD研究センター プログラム・コーディネーター

専門：環境教育，社会教育，ESD

Email：hitsumoto@rikkyo.ac.jp